



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Subir a la atalaya

Propuesta para trabajar el terrorismo de raíz islamista en las Ciencias Sociales de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria

Presentado por: Gabino Martinez Muñoz

Línea de investigación: Propuesta de Intervención

Director/a: Cristina Fernández-Laso

Ciudad: Tarragona

Fecha: 10 de julio de 2015

Resumen

En estas páginas pretendemos hacer una reflexión y una propuesta para trabajar las diferencias existentes entre la cultura islámica y la ideología islamista que tiene raíces en el terrorismo global. Por ello necesitaremos comprender aquellos elementos básicos de la cultura de los países árabes y evitar hacer lecturas occidentalizadas de las mismas que pueden tener como resultado la falta de entendimiento entre el alumnado y el profesorado, especialmente en aquellos centros donde hay una presencia significativa de musulmanes y musulmanas. Consideramos que la educación debe ser un pilar de democracia, pluralidad, laicidad y que es en el sistema educativo donde se deben poner los elementos básicos para una sociedad que tienda a la cohesión social y que huya de la alteralidad cultural. Por todo ello presentamos una propuesta de intervención para el alumnado de cuarto de la ESO con el fin de tener una correcta base para diferenciar el terrorismo de raíz islamista con la cultura islámica.

Palabras claves: Islamismo, árabe, cohesión social, ESO, educación en valores.

Abstract

Through those pages we claim to do a reflexion and a proposition in order to work on the differences between the islamic culture and the islamist ideology which have its roots in the global terrorism. To do this we need to understand the basic cultural elements of the arabic countries and avoid the westernalized vision of it, for they can trigger in the lack of understanding between professors and students, especially in the high schools where there is a significant presence of muslim. We consider that the education must be a key for democracy, plurality and secularism. The educative system is the most suitable place to consider those basic elements that make the society able to trend to social cohesion. We present an intervention proposal to the 4th ESO pupils so they can achieve a correct base in order to know how to differentiate Islamic terrorism and Islamic culture.

Keywords: islamist, arabic, social cohesion, ESO, values education

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1 Introducción..... | 4 |
| 2 Justificación..... | 6 |
| 2.1 Planteamiento del problema..... | 7 |
| 2.2 Objetivos..... | 8 |
| 3 Marco teórico..... | 11 |
| 3.1 El mundo actual en la educación secundaria..... | 11 |
| 3.2 La educación en valores..... | 12 |
| 3.3 Conceptos relativos al mundo árabe..... | 14 |
| 3.4 La naturaleza de los conflictos en el mundo árabe..... | 20 |
| 4 Propuesta de intervención..... | 25 |
| 4.1 Destinatarios..... | 25 |
| 4.2 Planificación de las acciones..... | 26 |
| 4.2.1 Competencias básicas..... | 27 |
| 4.2.2 Contenidos..... | 30 |
| 4.2.3 Temporalización..... | 31 |
| 4.2.4 Metodología..... | 33 |
| 4.3 Recursos..... | 35 |
| 4.4 Resultados previstos..... | 37 |
| 5 Discusión..... | 39 |
| 6 Conclusiones..... | 42 |
| 7 Limitaciones y prospectiva..... | 43 |
| 8 Bibliografía..... | 44 |

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1

| | |
|--|-----------|
| <i>Selección del currículum de cuarto de la ESO.....</i> | <i>30</i> |
|--|-----------|

Tabla 2

| | |
|---|-----------|
| <i>Temporalización de la propuesta.....</i> | <i>32</i> |
|---|-----------|

1 | Introducción

En el siguiente trabajo analizaremos como se estudia el terrorismo de raíz islamista en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concretamente del cuarto curso. Las Ciencias Sociales, tanto en la ESO como en Bachillerato deben dar las claves al alumnado para entender la sociedad actual. Por ello, en un momento en el que “los otros”¹ ya no son los capitalistas contra los comunistas o viceversa, sino que el mundo se divide entre occidente y, prácticamente lo demás, debemos analizar, correctamente, tanto los elementos históricos que nos sitúan en esta encrucijada, como los elementos actuales que juegan en este mundo al que llamamos globalizado.

Cuando hablamos de “los otros” nos referimos a la teoría de la alteridad cultural. Dicha referencia nos remete a las migraciones poscoloniales de finales del siglo XX. Éstas han tenido como resultado el posicionamiento de la idea del inmigrante en toda la sociedad occidental, no es una referencia simplemente a la persona que migra, sino que incluye atributos denegatorios que potencian la diferencia, el “yo” filosófico, frente a “los otros” que no son como “yo” (Delgado, 2007). Este término, se basa en la diferencia cultural, poniendo la misma sobre la palestra y legitimando la discriminación, y en definitiva, creando un discurso que se enfrenta el “nosotros” y “los otros”. Prueba de ello son la leyes migratorias que no son iguales según la procedencia de los mismos, para algunos autores esta es la mejor expresión de la xenofobia contemporánea (Wieviová, 2003). Este trasfondo filosófico estará presente en todo el trabajo.

En un mundo globalizado, parece valiente dividirlo entre occidente y oriente, pero son dos conceptos que van más allá de una división geográfica, también podríamos haber hablado de norte y sur, por ejemplo. Pero nos interesaba especialmente esta división, ya que creemos que es la que más se adecua al contenido que encontraréis en las siguientes páginas. Es decir hablaremos de terrorismo global, y esto nos llevará a hablar del Islam, de oriente medio; frente a un occidente que parece encerrarse a sí mismo para protegerse.

En cualquier caso, aquello que intentaremos ver, es si debemos transmitir miedo en el aula con el terrorismo, o si debemos acercar la cultura islámica o alejarla, si debemos presentar un mundo dividido como inevitable o no. En definitiva, nos plantearemos como afrontar uno de los principales conflictos que marcan el panorama político mundial en el día de hoy: el terrorismo; y cómo este se debe trabajar en las aulas de

¹ Nos referimos a aquello que no es occidental, siguiendo la teoría de la alteridad cultural. “Los otros” suele hacer referencia a todo aquello que no se identifica con uno mismo o con la idea de normalidad impuesta. En este caso la del hombre heterosexual blanco y de clase y edad media.

educación secundaria, pero centrados en cuarto de la ESO. Por ello nos proponemos subir a la atalaya, una palabra castellana de origen árabe que además hace referencia a una torre de defensa. En este Trabajo de Fin de Master no proponemos unas aulas cerradas y protegidas sino abiertas, que ascienden a la atalaya para poder observar el mundo y para poder acercar aquello que geográficamente y culturalmente nos parece lejano a nuestro entorno.

2 | Justificación

Los días 7 y 8 de enero de 2015 se produjeron en París varios ataques terroristas que tuvieron como consecuencia, nuevamente, el situar toda una comunidad en el punto de mira, en este caso la musulmana. Así, en centros públicos como el Instituto de Educación Secundaria Torreforta de Tarragona, donde hay una mayoría del alumnado de origen, ellos o sus padres, magrebí², principalmente marroquí, se produjeron problemas de convivencia, basados, principalmente en el poco entendimiento entre el propio alumnado, y el alumnado con el profesorado. No tenemos datos peninsulares, pero en Francia, por ejemplo, sí que se sabe que en unos setenta centros (una inmensa minoría, estamos hablando sobre un total de unos setenta y cuatro mil) se produjeron incidentes a la hora de condenar dichos atentados (Jelloun, 2015).

Es claramente sintomático que comencemos este apartado del trabajo hablando, precisamente de terrorismo, y es que por este motivo se considera importante el presente trabajo. Nuestro estado ha sufrido el estigma del terrorismo durante muchos años, con lo cual debemos ser, especialmente cuidadosos cuando tratamos este tema, para evitar errores de comprensión que puedan generar problemas de convivencia.

Ya hemos hablado del porqué hablaremos de occidente y oriente, pero otro elemento que cabe justificar es la utilización del concepto: mundo árabe. En este caso, en la mayoría de los textos, nos referiremos a los conflictos que tienen que ver con los países considerados árabes, así, dejamos fuera a países de mayoría musulmana o con minorías considerables de dicha religión, pero que no se engloban, por motivos lingüísticos, pero también culturales, y este segundo motivo es clave, ya que existen minorías significativas musulmanas en muchos países no árabes.

Dolors Bramon³ es, quizás, la voz más mediática, aunque desgraciadamente no lo suficiente, que intenta corregir este problema. Sus argumentaciones las basa en el uso del lenguaje. La sorpresa es cuando este problema se sigue reproduciendo en los centros académicos. Estamos hablando de situaciones vividas en primera persona, de cómo parte del profesorado ha llegado a adjetivar a parte de su alumnado como terrorista. ¿Realmente eran terroristas sus alumnos? ¿Nos encontramos con un

² Se conoce como el Magreb la parte occidental de los países árabes (Sáhara Occidental, Marruecos, Argelia, Túnez, Mauritania y Libia).

³ Doctora en filología semítica e historia medieval por la Universitat de Barcelona y profesora de estudios árabes e islámicos en la misma universidad. Ha impartido numerosos cursos sobre islam y sobre el mundo semítico en diferentes fundaciones y universidades.

problema de lenguaje? En este trabajo no respondemos directamente a estas preguntas, pero sí que intentamos buscar la manera de vehicular estos debates.

Por un lado veremos cómo los conflictos en el mundo actual, los cuales forman parte del currículo de cuarto de la ESO, pero que también se trabajan anteriormente y en Bachillerato, tienen raíz en los países árabes, y por ello comprender su historia, su política, su sociedad y su cultura es esencial para poderlo entender. En definitiva, en el presente trabajo diseñaremos una propuesta de intervención con el fin de trabajar estos temas, donde se propicie el diálogo y la comprensión mutua para después poder trabajar el propio conflicto en sí mismo. El mal llamado, como después argumentaremos, terrorismo yihadista, afecta, esencialmente a personas musulmanas, mientras que sólo se suele condenar cuando el mismo afecta a occidente.

Los atentados en Francia, además, ponen de relieve un problema que la educación debe estudiar. Es decir aquellos que los idearon y ejecutaron eran franceses, nacidos en Francia, en la república francesa y educados en el sistema de enseñanza francés. Entonces ¿qué sucede? ¿Qué lleva a un joven nacido en Francia a sumarse a los postulados del Daish⁴? ¿Por qué también encontramos ejemplos en nuestro país? ¿Es generalizado? ¿Simple alarmismo? Autores como Tahar Ben Jelloun, de origen marroquí pero residente en París desde hace ya varias décadas, ha trabajado este tema y ha llegado a la conclusión de que es vital revisar el sistema educativo europeo. En estas páginas cogemos este guante e intentamos proponer soluciones factibles sin necesidad de hacer un cambio general, lo cual seguramente sería preferible, desde la asignatura de Ciencias Sociales de cuarto de la ESO, pero teniendo muy presente que estos contenidos deben ser transversales, y que sin ir más lejos también son, o deben ser trabajados en geografía o filosofía, tanto en la ESO como en Bachillerato.

2.1 | Planteamiento del problema

La elección del tema de éste trabajo surge a partir de detectar problemas comunicativos a la hora de hablar de los conflictos que tienen que ver con el mundo árabe, especialmente cuando se habla de terrorismo. En los medios de comunicación se han popularizado palabras como terrorismo islámico o yihadismo, como si fuera sinónimo de islamista, que han llevado a crear una especie de generalización, entre terrorismo e

⁴ Daish corresponde a las siglas en árabe de ad-Dawla al-islamiya fi ad-Iraq wa as-Sham (Estado Islámico en Irak y Levante) que los medios de comunicación han adoptado según la fonética anglosajona, Daesh, o bien con las siglas, directamente ISIS.

Islam, sin comprender la propia complejidad del mundo islámico y llevando a errores de comprensión que pueden generalizar problemas de convivencia.

Antes de entrar, propiamente, en el aula, días después del propio atentado se pudieron vivir situaciones en tertulias y debates políticos, donde se utilizaban las palabras comentadas anteriormente de forma errónea, quizás por desconocimiento, pero que algunos aprovecharon para tirar de populismo. Esto, sucedió en varias ciudades, en tanto que las prácticas se llevaron a cabo en un instituto de Tarragona⁵, destacaremos como algún partido político aprovechó el momento para entrar mociones e intentar llevar el debate hacia un absoluto caos. Durante las semanas posteriores el debate local se situó en temas como los kebabs, los locutorios, las mezquitas y los musulmanes, sin diferencia entre ellos, y todo mezclado con yihadismo y terrorismo. Es decir, un auténtico coctel si tenemos presente que Tarragona tiene un urbanismo segregado, donde la población musulmana se concentra, principalmente, en barrios obreros alejados del centro, para poner un ejemplo sintomático de lo que hablamos, barrios como Torreforta o Bonavista⁶, están conectados con el centro de la ciudad mediante carreteras y no calles. Es decir, estaríamos hablando de un urbanismo similar al francés.

En este contexto debemos tener en cuenta que los centros educativos son herramientas esenciales, pero también debemos tener un discurso que no sea sólo teórico. Prácticamente todos los Proyectos Educativos de Centro (PEC) hablan de convivencia, tolerancia, solidaridad, y por supuesto se aplican, pero más allá de los conceptos generales, debemos dar respuesta a discursos concretos. Uno de ellos es el que tiene que ver con los conflictos en el mundo árabe. Por ello, no sólo debemos hablar de ellos, sino conocerlos correctamente.

Este problema se ha detectado en varias ocasiones, el curso 2010-2011 por ejemplo la Universidad de Zaragoza ofertó cursos para el profesorado sobre cultura árabe⁷. O bien el intento, que de momento se ha quedado en ello, de la Generalitat de Cataluña de introducir la lengua árabe y su cultura como una oferta más en el currículum autonómico.

⁵ Prácticas obligatorias del Máster Profesorado de Secundaria donde se deben poner en práctica la teórica del curso.

⁶ Tarragona tiene un entramado urbano caracterizado por un centro compacto y unos Barrios alejados del mismo y entre ellos. Esto ha llevado a la existencia de una Ciudad dual: por un lado centro y Levante; y por el otro los Barrios de Poniente y del Norte, cerca de los polígonos Industriales y donde se concentró la población procedente de la inmigración interna española durante el desarrollismo y que hoy en día sigue concentrando la mayoría de la población que llega a la Ciudad por motivos económicos.

⁷ Información consultada en la web de la Universidad de Zaragoza <http://www.unizar.es/sabil/cursos/cursos.htm> el 9 de junio de 2015.

Tenemos, además una asignatura como educación para la ciudadanía, que precisamente trata, directamente estos temas, o incluso la religión. Pero con esto detectamos dos problemas. En la primera asignatura, que consideramos esencial en un país democrático, nos centramos en aspectos teóricos y generales de derechos humanos, participación o lectura crítica. Lo que nosotros proponemos es utilizar estas herramientas complementándola con conocimientos sobre la cultura árabe, ya que estamos viviendo en un mundo en el cual la dualidad occidente-oriente, se sitúa en el debate del “mundo libre” liderado por Estados Unidos de América contra el mundo árabe (Fontana, 2013). Y nuestra realidad no es ajena a ella, ya que en nuestro país existe una importante presencia de creyentes musulmanes⁸, y al mismo tiempo, hemos y podemos ser víctimas de terrorismo de raíz islamista. Por ello necesitamos tener un alto conocimiento, no sólo, para evitar errores, sino para evitar y corregir posibles problemas de cohesión social.

En definitiva, debemos preguntarnos cómo, por ejemplo, jóvenes nacidos en la república francesa, pueden sentirse atraídos por los dictámenes de Daish. Seguramente la respuesta tampoco es positiva para nuestro sistema educativo, y de alguna manera en este trabajo cogemos el guante del escritor Tahar Ben Jellou, el cual pide a Europa una reflexión sobre su sistema educativo. Éste autor ha trabajado y se basa especialmente en el sistema francés, el cual es puramente laico, sin ir más lejos, no se paga con dinero público a ninguna institución escolar religiosa; aquí lejos de esto, incluso el profesorado que da religión en los institutos y escuelas públicas es escogido por el propio arzobispado. Es decir nos encontramos, en todo caso con un agravante, ya que tenemos una religión con privilegios evidentes en nuestro sistema educativo.

En cualquier caso, creemos cómo argumentaremos en el trabajo, que tampoco nos encontramos en una lucha religiosa. Occidente está viviendo una crisis económica gravísima y la mayoría de la población que proviene de países árabes se encuentra en la última escala social. Es decir estamos hablando de un problema económico, de un sistema que ha expulsado a muchas personas del mismo, con muchos jóvenes que no tienen un futuro forjado, y parte de este tiene una creencia religiosa que suele ser atacada como expiación de los pecados occidentales. Es decir hemos ayudado a cocer un caldo de cultivo para aquellos que la prensa llama yihadistas, los cuales saben a quién dirigirse: al joven musulmán desamparado que vive en Europa. Estamos

⁸ Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2008 había en España unos 900.000 musulmanes y musulmanas. Por su parte, las cifras más actualizadas que hemos encontrado se corresponden a las del Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT) que a fecha de 2014 sitúa un total de 231 centros religiosos islámicos, siendo la tercera religión (a mucha distancia de la católica con más de seis mil templos) en número de espacios dedicados al rezo.

hablando pues, de un conflicto basado en los otros. Y cuando hablamos de los otros surgen recelos y problemas de comprensión. ¿El islam nos tiene que dar miedo? ¿Qué debe recoger el sistema educativo para corregir esta situación? ¿Es un problema educativo?

2.2 | Objetivos

Según las consideraciones comentadas en los anteriores apartados, justificación y planteamiento del problema, este TFM persigue los siguientes objetivos que clasificamos en generales y específicos:

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención para el alumnado de cuarto de la ESO con el fin de tener una correcta base para diferenciar el terrorismo de raíz islamista con la cultura islámica.

Esta propuesta la haremos para dar respuesta a una situación de falta de entendimiento tanto entre el alumnado como con el profesorado del IES Torreforta de Tarragona. Aunque los objetivos se han marcado siguiendo los problemas detectados cuando se hablaba de terrorismo de raíz islamista en dicho centro, la intención es que la propuesta sea aplicable en cualquier centro de características similares, e incluso allá donde no exista alumnado musulmán, en tanto que es una cuestión que de no darse propiamente en las aulas, se puede producir en otros ámbitos donde se relacionen los adolescentes en su vida diaria.

Con este objetivo general nos marcamos otros de específicos que marcan la hoja de ruta prevista siguiendo las hipótesis marcadas en los anteriores puntos, a partir de que el problema se puede solucionar conociendo mejor la realidad de los países árabes. Por tanto, los objetivos específicos son:

- Analizar y definir los conflictos en el mundo árabe y su trabajo en el aula de cuarto de la ESO.
- Comprender el lenguaje que tiene que ver con el terrorismo de raíz islamista.
- Aprender a distinguir los aspectos que tienen relación con la violencia y el terrorismo de los aspectos culturales o religiosos.
- Mejorar los saberes del alumnado con el mundo árabe.
- Mejorar la cohesión social entre el alumnado.

3 | Marco teórico

En este apartado tratamos aquellos elementos que nos sirven para ponernos en contexto. Es decir exponemos cómo se trabajan los conflictos y en especial el terrorismo en las aulas de educación secundaria y, al mismo tiempo, tratamos aquellos conceptos y conflictos, esenciales para comprender el mundo árabe y todo lo que le rodea, para así poder proponer alternativas al concepto de vivir los unos (occidente) y los otros (oriente) de espaldas a nuestras propias realidades y a la de los otros.

3.1 | El mundo actual en la educación secundaria

Las asignaturas que tienen que ver con Ciencias Sociales tienen apartados concretos para trabajar el mundo actual, la globalización o las instituciones internacionales. En este marco, sería trabajar especialmente los conceptos que tienen que ver con el mundo árabe. A nadie se le escapa que gran parte del tablero internacional se está jugando en países árabes, al mismo tiempo que se trabaja el terrorismo global, el cual suele señalar el Islam como foco principal. Con ello, debemos conocer qué es Islam, qué es el terrorismo, qué es musulmán, qué es árabe, qué es islamista... Sin todo esto, cometeremos errores que pueden llevar a problemas de cohesión social y de incompreensión en el aula.

Es habitual que el mundo actual esté ilustrado con una imagen del ataque terrorista a las torres gemelas de Nueva York (EUA). ¿Éstas marcan, verdaderamente el cambio de rumbo en occidente? Si más no deberíamos cuestionar su veracidad, o no. Y en caso afirmativo ¿todo se explica con Al-Qaeda? ¿Al-Qaeda es lo mismo que el Daish? ¿Por qué se llaman yihadistas?

A la primera pregunta creemos que se puede responder claramente con un sí. En otras palabras, la realidad es que la segunda mitad del siglo XXI se explica con el antagonismo entre el mundo liberal y el comunista, en definitiva con la Guerra Fría. Una vez caído el muro de Berlín, EUA se quedó sin antagonista, y éste lo encontró en el resultado de una corriente islámica que ellos mismos habían alimentado en el tablero de todos contra la URSS. Por tanto, de la misma manera que se trabajan las claves para entender aquella Guerra Fría, debemos sentar unas buenas bases para leer críticamente las relaciones entre Occidente y Oriente, y eso pasa, para que no sólo conozcamos

nuestra propia realidad, ni la situemos como aquella única vía posible y positiva (Segura, 2013).

No nos debemos olvidar de la educación para la ciudadanía. El Consejo de Europa marcó en el 2002 que ésta era esencial para poder superar situaciones de discriminación y para implementar una idea democrática global. No obstante, su implantación ha sido desigual y no ausenta de polémica. Además, tal y como ya habíamos apuntado, nuestra intención no es proponer marcos teóricos, sino exponer los contenidos que creemos necesarios para poder comprender el mundo actual, especialmente cuando hablamos del terrorismo global.

Lo que proponemos en estas páginas no es saber que es la tolerancia o la democracia, sino, dar los contenidos para ponerla en práctica. Es decir, no pretendemos poner en valor la tolerancia, pretendemos practicarla. Y por ello necesitamos contenidos e información plural que nos permita cuestionar aquello que asumimos como correcto porque todo el mundo lo dice así.

3.2 | La educación en valores

Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser muy distintos, ya que cada alumno o alumna tiene su propio proceso para llegar a unos mismos objetivos, al cual se le ha de sumar el contexto familiar del alumnado, del centro y del aula. Por ello en nuestro caso hablaremos en todo momento de un proceso de aprendizaje significativo, a partir del cual el alumnado se sienta interpelado y motivado. Los propios métodos deben ser un proceso de andamiaje a partir del cual el profesorado juntamente con el alumnado van construyendo un andamio provisional que una vez alcanzado el objetivo (leer entre líneas, ser crítico con el mundo que les rodea...) se deberá ir eliminando (Vygotsky, 1978).

Todo esto se constituye a partir de una educación en valores, la cual debe ser transversal en todas las asignaturas. El profesorado no solo debe enseñar contenidos, sino que ambos deben aprender a utilizar dichos contenidos. La educación en valores tiene como objetivo principal mejorar el entorno social, la comunicación, que todas y todos seamos más respetuosos, etc. En definitiva, no estamos hablando, por ejemplo de enseñar una palabra, sino que conocer dicha palabra les permita mejorar su entorno mediante el correcto uso de la misma, y les ayude a ser más tolerantes y respetuosos.

Obviamente todo ello lo haremos siguiendo la legislación actual, en el fondo nuestra propuesta entra perfectamente dentro de aquello que de forma genérica pretende

conseguir la educación, una educación que se basa en unos valores democráticos y transversales. La aprobación de la LOGSE el año 1990 marcó el inicio de una legislación educativa española en la que aparecía como un elemento principal la educación en aptitudes y valores (García y Sales 1998). En el año 1994 la Secretaría de Estado de Educación sacó una resolución en la que remarcaba dicho punto, de alguna manera ya desde el inicio este elemento ha tenido dificultades para ser aplicado (Bernabé, 2012). Todos los cambios posteriores han servido, precisamente para aumentar la presencia en la legislación de la educación en valores. Así, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación que estuvo vigente entre 2002 y 2006, ya marcaba en su título preliminar la importancia de educar en valores democráticos, es decir al respeto a los derechos y las libertades. En 2005 se aprobó la ley 27/2005 de fomento de la educación y de la cultura de la paz. Precisamente este elemento nos interesa especialmente para nuestro trabajo, ya que precisamente trabajaremos la paz dentro de la educación en valores.

La Ley Orgánica de Educación, conocida a partir de sus siglas LOE, del año 2006 fue más allá en este punto, y es aquí donde encontramos todos y cada uno de los elementos que desarrollaremos en nuestra propuesta, ya que no solo habla de cultura de la paz o de valores democráticos, sino que especifica que la educación se debe basar en la igualdad de oportunidades, en la no discriminación, en la tolerancia o en el respeto a la pluralidad.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) se ha convertido en la séptima ley educativa de la democracia. En ella siguen apareciendo en puntos esenciales los valores democráticos, la tolerancia o la igualdad, tanto en los principios de la educación como en los fines. De hecho estos segundos, directamente no han sido modificados, de tal manera que siguen vigentes aquellos que fueron marcados por la LOE.

En tanto que el centro que hemos observado se encuentra en Tarragona, también repasaremos de forma rápida la educación en valores en la legislación catalana. La Ley de Educación de Cataluña (LEC, 2009) marca de una forma más específica los elementos que se encontraban en la entonces ley educativa vigente a nivel español, la LOE. A partir de la misma los centros recibieron desde la Generalitat un documento en el que se detallaban las orientaciones para desarrollar la educación en valores sociales y cívicos. De hecho hay un bloque dedicado específicamente a aprender a convivir, en el que se desglosan elementos que pretenden preparar al alumnado a tener relaciones armónicas delante de discrepancias o desacuerdos que se pueden producir con situaciones que se desprenden del mundo globalizado.

En claves generales acabamos de ver como la educación en valores está presente en la legislación española y catalana, pero por ello es importante que tengamos las herramientas necesarias, lejos de teorizar sobre el tema, nuestra intención es hacer una propuesta que permita tener nuevos referentes que ayuden a trabajar un tema como el terrorismo de raíz islamista en las aulas de cuarto de la ESO sin que esto suponga un problema con el alumnado musulmán. Es decir, nuestra propuesta pretende ser una consecuencia de aquello que la legislación dice, evitando que una minoría del alumnado pueda sentirse excluido del sistema educativo. Los estándares basados en la normalidad suelen construir sistemas de mayorías, la educación debe evitar que los poderes prescindan, precisamente de las minorías (Bauman, 2012).

3.3 | Conceptos del mundo árabe

Uno de los aspectos más importantes a la hora de poder hablar de cualquier tema es conocer el lenguaje específico. Con ello ya se pueden evitar problemas de incomprensión cuando se plantea un problema de los otros. Así pues, en este apartado vamos a trabajar vocabulario y concepciones básicas y esenciales, no sólo para poder hablar del terrorismo de raíz islámica, sino de aquellos elementos esenciales para comprender la cultura árabe.

- Árabe

Hace referencia a la persona que es de un país donde se habla la lengua árabe. Es decir, estamos hablando sólo de una cuestión idiomática, es decir un árabe puede ser de cualquier religión y tener cualquier ideología. Hay 22 (23 si contamos el Sáhara Occidental) países arabófonos: Arabia Saudita, Argelia, Bahréin, Comoros, Djibuti, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Qatar, Siria, Somalia, Sudán, Túnez e Yemen. Por tanto, toda persona que provenga de estos países se puede considerar árabe (Bramon, 2013), aún que no es tan fácil, en países como Marruecos, por ejemplo, que además es el más lejano de Arabia, se consideran árabes aquellos que provienen de oriente, que además coincide, en general, con la élite dominante, de tal manera que esos se ponen en contraposición con los bereberes, la mayoría étnica en ese país. Con este ejemplo, simplemente, queríamos poner de relieve lo ambigua que puede ser esta adjetivación.

- Musulmán/musulmana

Es toda persona que profesa la religión de Mahoma. Es decir, en este caso estamos hablando de religión, de los creyentes y practicantes del Islam. De la misma manera que hablamos de cristianos (seguidores de Cristo), por ejemplo. Hay países de mayoría musulmana como Bosnia y Herzegovina, que en cambio no son árabes, ya que culturalmente y lingüísticamente se encuentran en otra órbita (Bramon, 2009).

- Islam/Islámico

El primer término define una religión, y el segundo adjetiva aquello que es relativo a la misma. Así, Islam proviene directamente de la palabra árabe que quiere decir paz. Globalmente define a una religión que sigue la doctrina revelada por Dios al profeta Mahoma a través del dictado del ángel Gabriel. Fue recopilada en el libro del Corán. Sin entrar al detalle, ésta surgió en un contexto y tiempo particular, fue en la primera mitad del siglo VII en la península arábiga. En general estamos hablando, ya desde los inicios, de una religión que se dirigía a personas de procedencia étnica y territorial muy diversa, y es que la geografía y la cronología ayudarán a entender las circunstancias que determinaron el nacimiento de la comunidad islámica; era un territorio con personas marcadas por circunstancias políticas, sociales, antropológicas, climáticas..., concretas, que aquí no detallaremos, pero que el lector puede comprender que serán claves en cualquier estudio referido a dicha religión.

Por lo que se refiere al adjetivo: islámico, cómo hemos dicho adjetiva cualquier cosa que se desprenda del Islam, como por ejemplo, la arquitectura islámica (la mezquita de Córdoba o la Alhambra de Granada). La clave de esto es quedarnos con este significado, ya que no deberá de confundirse, como generalmente sucede, con islamista.

- Islamismo

Como comentábamos anteriormente, islamismo no es sinónimo de islámico, por ello este punto es imprescindible para poder comprender de qué estamos hablando y porqué el lenguaje es tan importante cuando estudiamos temas como el terrorismo. Islamismo hace referencia a varios movimientos que propugnan un Islam radical y a menudo, un dudoso, heterodoxo. Es decir, estamos hablando de una concepción política. El terrorismo del que hablamos se engloba en esta corriente, y poco o nada tiene que ver con islámico, de aquí la importancia de utilizar correctamente esta

palabra. No es lo mismo hablar de catolicismo, por ejemplo, que de nacionalcatolicismo; o de cristiano que democratacristiano. Por ello si decimos terrorismo islámico estamos cometiendo un grave error, ya que terrorismo e islámico son palabras antagónicas. El error suele recaer porque en occidente no tenemos un nombre que englobe los radicalismos religiosos cristianos, y no porque no existan. Además, tendemos a confundir ambos términos (Islam e islámico) porque hacemos una lectura occidentalizada del lenguaje a partir de la cual existe una clara diferencia entre Estado y Religión, una diferencia que aun hoy en día no es tan clara en la mayoría de los países árabes (Lewis, 2004).

Tampoco debemos reducir la rama política exclusivamente con el radicalismo del islamismo, ya que, como después veremos, dentro de la órbita islámica existen vías más moderadas, otras menos, algunas progresistas, otras más conservadoras, pero en ningún caso el islamismo, es la única visión política.

- Mujeres e islam

Algunos filósofos musulmanes, los más progresistas, han situado el papel de la mujer como aquel elemento esencial para el Islam moderno (Jelloun, 2015). Cuando hablamos de este tema, como de cualquier otro, nunca debemos perder de vista la heterogeneidad del mundo del Islam. Sin ir más lejos podría parecer lógico que la forma de vestir de las mujeres en grandes ciudades de países no islámicos fuera más libre que en zonas rurales islámicas, pero no siempre es así. Tampoco la doctrina con la mujer tiene nada que ver en Arabia Saudí que en Túnez por ejemplo.

No entraremos, porque no es motivo de estudio, en hablar de las diferentes vestimentas y de su uso simbólico, pero sí que cabe destacar que incluso para aquellos que intentan hacer lecturas literales de suras que fueron escritas en un contexto concreto, no existe unanimidad explicativa. En el fondo, lo único que dice estrictamente el Corán, es que la mujer, como el hombre, deben de vestir de tal forma que se tape el sexo (aquí podemos leer sólo lo que hace referencia a los genitales, o podemos irnos hasta tapar las formas del cuerpo).

Un elemento que no debemos olvidar es que el patriarcado es anterior a las religiones monoteístas de la mediterránea, con lo cual no sólo se puede explicar la situación secundaria, o de subordinación de la mujer al hombre, mediante la religión. Y de la misma manera que existen muchas mujeres occidentales, existen muchas mujeres

árabes. Y permítanos que pongamos en valor intelectuales como May Ziade, Huda Shaarawi, Etel Adnan, Mai Ghussub, Fátima Mernissi, Laure Moughaizel o Jalila Said (Haddad, 2011); así como poner en valor todas aquellas anónimas que siguen defendiendo, des del islam, formas dispares de entenderlo.

- Sharía

Hace referencia a la ley canónica del islam. Es decir, la que junta los elementos “jurídicos” del Corán con la propia Suna, basados en la jurisprudencia creada por los ulemas⁹ (Arkoun, 1992). Este concepto, por sí mismo, ya es muy complejo, ya que se está uniendo un texto dictado por Dios, con uno creado por el ser humano. Para algunos musulmanes este recopilatorio es la única Ley verdadera, pero la realidad es que existen elementos muy generales, frente a otros demasiado concretos que hacen referencia desde lo que sería obligatorio a lo prohibido, pasando por elementos recomendados o permitidos. Todo esto hace que se haya interpretado de forma diferente según las épocas y según los contextos donde se aplicara. La realidad es que en la mayoría de los países se ha quedado como una máxima que simplemente dice que ninguna ley puede ir en contra de la Sharía, pero el auge del islamismo ha hecho que en algunos territorios se empiece a considerar la misma como la única ley (Arabia Saudí o partes de Nigeria, por ejemplo). Es destacable que un país, aliado de Occidente como es Qatar, aplica una de las lecturas más restrictivas de la misma.

- Yihad/muyahidín

La palabra Yihad aparece en El Corán en 35 ocasiones, en 22 tiene un significado, literalmente basado en el esfuerzo, dos en relación a la elevación espiritual, y en las otras 10, que son las que más nos interesan, hace referencia a algún aspecto bélico. Todo musulmán, sólo puede ejercer violencia contra aquel que no sea musulmán, es decir muchas veces adjetivamos como Yihad a terrorismo o violencia, que si cogemos El Corán, no podríamos adjetivar nunca como una supuesta guerra santa, una traducción que tampoco es del todo correcta. En cualquier caso la Yihad sería un mal menor, ya que consistiría en ejercer la violencia, sólo para evitar un mal mayor, su finalidad es liberar al mundo. Y todo musulmán estaría obligado a participar en ella. No obstante,

⁹ Palabra que puede utilizarse como una palabra equivalente a la concepción de clero católico, teniendo presente que no existe una única institución que los englobe o un liderazgo del mismo.

con el tiempo, ya se consideró que esta violencia, por gran parte de los musulmanes, ya era subsidiaria, ya que ya era una religión suficientemente conocida (Bramon, 2009).

Por poner un ejemplo, Averroes, en el siglo XII, ya detalló que era aquello que podía denominarse yihad, y que era, simplemente violencia. Por poner algunos ejemplos en la yihad no se puede matar a mujeres, ni niños, ni enfermos, ni viejos, ni mercaderes, ni criados o esclavos, ni hombres de ciencia ni de religión, incluso se debían de respetar las cosechas y los animales, los cuales sólo podían ser matados para alimentarse, incluso detalla que las únicas armas permitidas son las que permiten la lucha cuerpo a cuerpo, de hecho se prohibía el uso de flechas envenenadas, por ejemplo. Cogiendo, nuevamente, estos elementos, el terrorismo quedaría excluido de la yihad, ya que no cumple ninguno de sus requisitos.

La Real Academia Española (RAE, 2015) aún no ha incluido la palabra Yihad en su diccionario, pero en el avance que ya es consultable, pero no definitivo, muestra una definición alejada de lo que estamos comentando, e incluso retrocedería a cuando los medios de comunicación hablaban, sin dudar, de la guerra santa. Por el contrario el Insitut d'Estudis Catalans (IEC) ya admitió el término "gihad" como palabra catalana que significa esfuerzo.

Por su parte, muyahidín, hace referencia a la persona que hace la yihad. En la actualidad ha hecho fortuna la palabra yihadista, que consiste en trasladar la fórmula lexical árabe a la propia de la lengua castellana. Una palabra que para algunos y algunas filólogas arabistas de la península, es considerado un grave error lingüístico. En cualquier caso, nosotros nos centraremos en su uso y significado. Teniendo presentes las consideraciones anteriores, adjetivar el terrorismo de yihadista, parece, realmente contradictorio. Y por mucho que fueron ellos los que se pusieron estos nombres, quizás, no debemos aceptarlos como tal, ya que estaríamos aceptando una justificación del terrorismo dada por el propio terrorista. Cuando el terrorismo es sólo eso, terrorismo.

- Intelectuales y el mundo árabe

En ocasiones se ha tendido a asegurar que no existen los intelectuales en los países árabes o que peor aún, estos se han mantenido callados y al margen de las evoluciones de sus países. No entraremos a valorar el papel que tuvieron los mismos durante las descolonizaciones, pero sí que nos queremos centrar en su papel más contemporáneo. Lo cierto es que lejos del silencio muchos fueron los que acabaron perseguidos

(pagando con años de prisión o torturas) mientras vivían bajo los regímenes que occidente apoyó y que cayeron, algunos, con la primavera árabe. El problema que no nos hayan llegado a occidente no ha hecho más que dar argumentos a aquellos que los han prohibido en unos países que dentro de la geopolítica mundial han resultado ser nuestros aliados. Durante la primavera árabe algunos medios de comunicación en el Líbano, Argelia o Marruecos, fueron los principales altavoces en denunciar los sistemas políticos totalitarios en el mundo árabe durante la primavera árabe (Jelloun, 2011). Por otro lado también debemos destacar que la mayoría de la comunicación está controlada por los países del golfo, los cuales tienen la posición más beligerante sobre cualquier aparición de progresismo relacionada con el mundo árabe.

- Derechos humanos e Islam

Los derechos humanos en el mundo árabe se deben estudiar desde diferentes vertientes, muchas de ellas son compartidas con las mismas problemáticas que se encuentran los mismos en todo el planeta, pero bien es cierto que podemos hablar de cuestiones de carácter particular basadas en la cultura, sociedad y religión islámica. Así como la controversia de entender la propia modernidad, entre occidente y oriente y al interno de los mismos.

En cualquier caso, aquello de lo que debemos huir es de la visión que Islam y derechos humanos son contradictorios. Todo es mucho más complejo y la realidad es que podemos encontrar ejemplos dispares dentro de los países árabes, pero también en aquellos que tienen mayoría musulmana. Al final aquello que ha abierto o cerrado los derechos han sido las interpretaciones e imposiciones hechas por los diversos poderes, ya sean desde estructuras monárquicas, dinásticas y/u oligárquicas. Son estas las que por regla general han empujado algunos países a reducir la libertad humana. Lo cierto es que históricamente, también hoy en día, la interpretación abierta del islam sigue teniendo menos canales y en consecuencia menos peso, que las visiones integristas. Si nos vamos al hoy, vemos como las cadenas de televisión, por ejemplo son controladas por los países que tienen una interpretación más dura de la sharía.

Durante el colonialismo, las potencias europeas, algunas de las cuales ya habían proclamado los derechos de los humanos, impusieron un sistema dual, aceptando que los europeos y europeas residentes en dichos países, que además eran la clase dirigente que controlaba los soberanos y protegidos de cada país, tanto en lo militar como en lo político, tenían una categoría diferente. Lo que evolucionó a tener unas constituciones otorgadas. Durante el proceso de descolonización y años después de las independencias

(algunas) se ha visto como el apoyo por parte de occidente y principalmente por motivos económicos, se ha dado a dirigentes y a élites que tenían una visión cerrada del Islam (Hernández, 1993). En consecuencia, éste no es contradictorio a los derechos humanos, ni mucho menos, por poner algún ejemplo, la lucha del Sáhara Occidental se basa, hoy en día, en pedir el cumplimiento de los derechos humanos en los territorios ocupados por parte de Marruecos. Y no estamos hablando de cooperantes u occidentales, sino que ésta es la propia acción del gobierno de la República Árabe Democrática del Sáhara y del Frente Polisario.

3.4 | La naturaleza de los conflictos en el mundo árabe

El mundo árabe, no sólo incluye los países con mayoría árabe, ya que es una realidad mucho más compleja. Tampoco es cuestión solo de terrorismo. La realidad política y social es muy compleja y esta nos lleva a tener conflictos. De estos surgen aquellos de carácter violento, que suelen ser los que se estudian en el mundo actual en el currículo de la ESO y Bachillerato. Por ello, no podemos centrar el problema que tienen relación con el mundo árabe sólo con un tipo de terrorismo ni solo con este. Por ello, a continuación, veremos de forma muy rápida y esquemática algunos ejemplos que intentan corroborar la disparidad de la naturaleza de los conflictos que tienen que ver con los países o con el mundo árabe en general. Puede parecer contradictorio un punto así, en un trabajo que intenta proponer la forma de trabajar, estrictamente, el terrorismo islamista, pero no porque precisamente la propuesta se basará en un trabajo centrado en el diálogo entre oriente y occidente, y por ello aquello esencial será conocer al otro, para evitar que en el futuro se prolongue la idea del otro cuando hablamos de oriente.

- Boko Haram

En este caso nos encontramos con uno de los grupos terroristas más activos y sanguinarios de hoy en día, su misión es la de implantar su propia versión de la sharía, ya que esta ya es ley en Nigeria, pero parece ser que no es suficientemente cerrada su aplicación. Su núcleo más activo se encuentra en Nigeria, aunque también ha actuado en el Camerún o el Chad. De la misma manera que DAISH, en 2014, ha proclamado su propio califato, cuando trabajemos este segundo caso ya nos centraremos en que quiere decir exactamente esto. Este país es el más poblado de África, el que tiene la economía más grande. El 16% del petróleo español, por ejemplo, procede de este país. Aunque

tiene el ejército más numeroso del África Occidental, lo cierto es que no ha sido capaz de acabar con ese grupo terrorista, numerosos son los casos de corrupción y nepotismo que salpican al mismo y explican su funcionamiento y poca capacidad resolutive. La diversidad en el país es muy elevada, donde opera Boko Haram, en el norte, hay una clara mayoría musulmana, pero diversa en sus corrientes, y es donde hay el PIB más bajo.

Últimamente han empezado a utilizar los medios de comunicación, los móviles, las páginas webs y piezas audiovisuales como su principal método de propaganda, con una imagen “moderna” y próxima. Su principal fórmula de financiación es la de cobrar los rescates de los secuestros, pero también del cobro de tasas impuestas y donaciones. Desde 2009 el líder es Abubakar Shekau, se especula que pueden haber varios hombres actuando como uno solo para dar la visión de líder invencible, ya que han sido hasta tres las veces que se le ha dado por muerto desde entonces.

Como hemos dicho, nos encontramos con uno de los grupos terroristas más activos y sanguinarios de hoy en día. Pero resulta ser que su macabra central de operaciones se encuentra en un país como Nigeria. Es decir las víctimas del mismo son la ciudadanía de un país africano, concretamente subsahariano y, además, de mayoría musulmana. La dura realidad nos dice, que la misma semana que en Francia murieron veinte personas en manos del terrorismo (enero del 2015), en Nigeria hubo unas dos mil víctimas. Justificar que en la misma asignatura que se explica la globalización, que existen víctimas de primera y de segunda en base al país donde se producen y la nacionalidad de las muertes, obviamente debe conducir a una reflexión.

Con esto, no queremos decir, ni mucho menos, que debemos basar el terror o la barbarie según el número de víctimas mortales, ni mucho menos, sino que debemos ser, desde las aulas, igualmente contundentes. No podemos seguir el esquema de los grandes medios de comunicación, ya que de ser así estaríamos aceptando que existen víctimas de primera y de segunda.

- Daish

Se corresponde a las siglas en árabe de Estado Islámico en Irak y Levante, también conocido por las siglas en inglés, ISIS, o en la prensa española como: Estado Islámico (EI). La versión más extendida en occidente sobre su surgimiento se basa en que es una escisión de Al-Qaeda, cuales llevarían tiempo operando de forma autónoma en Irak y recibiendo dinero de la venta de crudo ilegal, de donaciones provenientes de varios

países como Arabia Saudí o Qatar. Por otro lado, Rusia e Irán, principalmente, tienen la teoría de que EUA habrían utilizado, como en su momento hicieron con los talibanes en Afganistán, de forma instrumental DAISH. Recientemente Jordania habría confirmado que EUA habría instruido y armado a sectores de DAISH desde 2012 en su territorio para poder luchar contra la Siria de Bashar al-Assad, enemigo de EUA. Suele pasar que, generalmente, no hay una única verdad, y por tanto exponiendo las dos principales versiones, seguramente, podemos entenderlo de forma global, ya que puede ser un poco de cada cosa.

Coincide que la mayoría del territorio reivindicado por DAISH, tanto el de Irak como el de Siria se corresponde con el Kurdistan histórico. Gran parte de los kurdos son musulmanes, pero también hay minorías cristianas y los yaziditas, los cuales profesan su propia religión que se basa en la adoración de un ángel en forma de pavo real, imagen que algunos islamistas identifican con el diablo. Siendo esto último la principal fuente de legitimación por parte de los terroristas. En cualquier caso los kurdos, gracias a un enemigo común, se están configurando en un bloque unitario, incluso cuenta con ejército propio, motivo por el cual EUA ha decidido apoyarlos para hacer frente a DAISH. La UE, por el contrario, se mantiene en una posición aún más distante.

En resumen, DAISH controla cada vez un territorio mayor, cuenta con más poder económico y desde junio de 2014 se ha configurado bajo un califato liderado por Al-Bagdadí. ¿Esto qué quiere decir? Califato es un territorio gobernado por un califa, y califa quiere decir sucesor de un enviado de Dios, en este caso, de Mahoma. El califato, más o menos justificado, duró hasta la disolución del Imperio Otomano. Es decir Al-Bagdadí no puede autoproclamarse sucesor real de nadie. O si más no, no se le puede dar crédito a tal opción (Forniès, 2015).

- Al-Qaeda

El año 1979 se empieza a gestar lo que será Al-Qaeda en el contexto de la invasión soviética de Afganistán. La guerra contra las fuerzas comunistas contó con el apoyo de los EUA y Arabia Saudí (financiación), pero también de Pakistán (logística). Entre los combatientes había Osama Bin Laden, hijo de un constructor saudita, que acabará liderando la organización de Al-Qaeda. Después de la caída de la URSS Afganistán cayó en una guerra civil, donde en 1995 entraron en el tablero unos veinticinco mil talibanes que conquistaron Kabul. EUA, juntamente con Pakistán y Arabia Saudí, ayudaron a su creación y financiación para intentar imponer cierta estabilidad en la zona. La realidad es que su llegada impuso un duro régimen que iba mucho más allá de una aplicación

estrictísima de la sharía. De hecho el régimen afgano se fue radicalizando bajo la influencia de Al-Qaeda.

Cabe destacar que la relación con occidente se rompió de forma definitiva con los atentados a las embajadas de EUA en Tanzania y Kenia el agosto de 1998. El grupo terrorista empezó a tener tentáculos en la mayoría de los países árabes y de occidente (Segura, 2013). El momento en el que Al-Qaeda saltó a la palestra de occidente fue con el atentado contra las torres gemelas y el pentágono de EUA el 11 de septiembre de 2001. Con ello, no solo se acabó de enterrar la relación existente con los islamistas surgidos de la guerra fría en Afganistán, sino que situó al grupo terrorista como el nuevo gran enemigo de occidente. De hecho en poco menos de un mes empezó una nueva ofensiva norteamericana contra Afganistán. Hoy en día, sigue siendo una de las principales patas del islamismo violento.

- El Sahara Occidental

Éste, no es un conflicto basado en el terrorismo, pero sí que surge del choque con occidente. ¿Occidente? Se llama occidental, pero ellos, según nuestra propia educación, no son occidente. En cualquier caso la situación de éste se basa en motivos principalmente económicos. La antigua colonia española, España sigue siendo la potencia administradora para la ONU ya que no se ha realizado aun el proceso de descolonización, se encuentra en una especie de interpaso. Después de la guerra con Marruecos (a la que en un principio se sumó Mauritania), enfrentó las fuerzas saharauis, armadas por Argelia, contra las tropas marroquíes. En la actualidad Marruecos tiene ocupado la mayoría de su territorio, impidiendo la entrada y salida del mismo mediante el muro militarizado en activo más grande del mundo (Callau, 2004). La mitad de la población saharai vive bajo dominación marroquí, la otra entre los campamentos de refugiados de la provincia argelina de Tinduf, los territorios liberados y parte de la población que se encuentra exiliada por el mundo (especialmente en Cuba o España).

Mientras aún no se ha celebrado el Referéndum de Autodeterminación, a pesar que la ONU tiene una misión especial con el único propósito de realizar la consulta (ni siquiera puede denunciar las violaciones contra los derechos humanos), Marruecos y la Unión Europea siguen llegando a acuerdos comerciales, el más polémico el de pesca, a partir del cual, el país ocupante se queda con los ingresos de la costa pesquera, autorizando su explotación de forma ilegal y la UE aceptándolo como un interlocutor válido. Además de explotar los fosfatos, la propia arena del desierto e incluso

actualmente productos agrícolas. Es decir, los intereses económicos se interponen a la propia legalidad internacional.

- La primavera árabe

Éste fue un conflicto con unas características diferentes a los comentados hasta ahora. Su novedad sorprendió más a occidente que a oriente. Aunque la mayoría sitúa el inicio en Túnez, en el único país donde se ha llegado a un sistema democrático, lo cierto es que unos meses antes se produjo en el Ayún, la capital del Sáhara Occidental un primer ejemplo de manifestación masiva y pacífica que acabó bajo la represión del régimen marroquí horas antes de que el campamento de Gdeim Izik se considerara por la propia ONU como un campo de refugiados. Algunos intelectuales como Noam Chomsky han situado este episodio como el verdadero inicio de la misma. No obstante aquello que llamó la atención fue el contagio que tubo, especialmente mediático fue todo aquello que sucedió en la plaza Tharir del Cairo (Egipto).

La mayoría de los ciudadanos que se levantaron pertenecían a países aliados de occidente (Egipto de los EUA o Siria de Rusia). En el mismo 2011 el egipcio Wael Ghomni, poco sospechoso de izquierdista, ya alertó al Fondo Monetario Internacional del grave error que se estaba cometiendo dando apoyo a determinados regímenes para mantener únicamente la estabilidad de la macroeconomía. Meses después las revueltas le dieron la razón y llevaron al propio FMI a reconocer que se debería de realizar un cambio de rumbo en la economía mundial humanizándola, un elemento que aun hoy en día no se ha superado.

Por otro lado son aún hoy en día muchos los países que intentan llevar a su terreno el resultado final de las revueltas, des de Qatar y Arabia Saudí a Francia o EUA, y la prueba son casos como los de Libia o Siria (Rodríguez, 2012). En este apartado no hemos querido limitarnos a dar un listado de los países que tuvieron primavera árabe y sus consecuencias más inmediatas, sino que hemos intentado poner de relieve elementos que creemos que pueden permitir ver como las brechas entre occidente y oriente no son tan claras cuando hablamos, por ejemplo, de geopolítica o de intereses macroeconómicos. Motivo por el cual es importante que las poblaciones del norte y el sur del Mediterráneo no crean que viven de espaldas los unos con los otros por motivos culturales, porque de ser sí nos convertiríamos en una pieza más del puzzle sin que fuéramos conscientes de serlo.

4 | Propuesta de intervención

En los siguientes subapartados intentamos desmembrar la propuesta de programa para poder cumplir con los objetivos marcados al inicio del trabajo. La principal intención es poder superar desde las aulas la existencia de falta de entendimiento cuando se habla de conceptos que tienen que ver con los países árabes, especialmente con aquello que se refiere al terrorismo de raíz islamista. Principalmente nuestra intención es que el alumnado musulmán o de origen cultural islámico no se sienta excluido de una teoría antiterrorista por un mal uso o por falta de elementos que permitan analizar la situación. Los valores democráticos nos deben llevar a una condena sin paliativos del terrorismo, pero en los centros educativos no se puede caer en la simplificación que se dan en los medios de comunicación cuando se tratan estos temas, ya que de ser así se pueden producir situaciones en las que se acaba dividiendo el alumnado según sus creencias religiosas o adscripción cultural, en vez de centrar el debate en el uso de la violencia.

Nuestra propuesta no se basa en tratar el conflicto en sí, sino en consolidar todos los aspectos que nos permitan poder tener una visión que nos aleje de un vocabulario y lenguaje confuso cuando hablamos de los países árabes. Por ello cogeremos las Ciencias Sociales de cuarto de la ESO, cuando se deben consolidar aspectos tales como las bases del mundo contemporáneo o los conflictos actuales, y marcaremos unos principios a la hora de enfrentarse y trabajar la geopolítica actual. Obviamente, tal y como posteriormente analizaremos, no se trata solo de interpelar al alumnado musulmán, ni de trabajarlo sólo en cuarto de la ESO, sino que ésta es una propuesta flexible y de la cual se pueden ampliar sus aspectos y sus destinatarios a todos los cursos de secundaria y a más asignaturas que las Ciencias Sociales.

4.1 | Destinatarios

La propuesta que presentamos tiene como destinatarios tanto el profesorado como el alumnado Ciencias Sociales de cuarto de la ESO, pero dejando claro que esta propuesta debería desarrollarse durante toda la secundaria, tanto en la etapa obligatoria como en la postobligatoria. Y no solo por parte del departamento de Historia y Geografía.

En cualquier caso, el motivo por el cual nos hayamos centrado en cuarto de la ESO, es precisamente porque en este curso se deben asentar las bases para poder entender el mundo actual, es decir, no solo deben conocer su pasado, deben poder leer el presente de forma crítica e inquieta. No existe una receta única, ni el mundo se divide entre buenos y malos, y aunque nos pueda parecer un elemento muy básico, a tenor del tono empleado en los medios de comunicación y que acaba siendo el que se usa en el día a día, desde las aulas, se deben dar las herramientas necesarias para no aceptar la teoría de “los otros”.

Tal y como hemos ido remarcando, esta propuesta pretende corregir situaciones de creación de guetos, de falta de cohesión social y de entendimiento en lo que se conoce como la alteralidad cultural. Por ello, el contexto, a la hora de aplicar dicha propuesta, es esencial para poder actuar. A grandes rasgos diferenciaremos dos tipos de centros: aquellos donde existe una presencia media o elevada de alumnado musulmán; y aquella en la que esta es baja o inexistente. Es evidente que en un aula o curso donde no haya alumnado musulmán, habrá menos posibilidades de que exista falta de entendimiento, en tanto que no existiría un debate pragmático entre religiones o culturas. No obstante, el hecho de que exista una mayoría de musulmanes tampoco implica, necesariamente, un mal entendimiento, ya que no tiene porqué existir diferencias académicas a la hora de tratar un mismo tema se sea de la religión que se sea.

En todo momento debemos de tener presente que cuando hablamos de cualquier colectivo, y más uno tan amplio como el musulmán, no estamos hablando, sólo, de una opinión o de una única manera de ver el mundo. De hecho, aquello que intentamos evitar son las generalizaciones o las explicaciones vagas que se suelen dar cuando se habla de política e Islam.

4.2 | Planificación de las acciones

Para poder planificar de forma práctica aquellos aspectos que se han ido desglosando, deberemos, antes, centrarnos en aquellas competencias básicas en las que nos basamos para justificar la propuesta. No debemos olvidar que en todo momento tendremos presente la legislación vigente, en este caso, nos basaremos en la legislación vigente en la comunidad autónoma de Cataluña:

Marco estatal:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el BOE 10/12/2013

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el BOE 04/05/2006.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el BOE 05/01/2007.

Marco autonómico:

- Ley 12/2009, del 10 de Julio de educación.
- Decreto 143/2007, de 26 de Junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria (DOGC núm. 4915, de 29-06-07)

Así, vamos a pararnos en las competencias que contempla el currículo publicado por la Generalitat de Cataluña en 2007, concretamente en aquellas dos que vamos a priorizar y que se basan en la convivencia y en habitar el mundo.

Aprender a habitar el mundo requiere la comprensión por parte del alumnado de la realidad que lo rodea, que se reconozca en su pertenencia al grupo y a la sociedad, que interactúe con el entorno y se comprometa a su mejora. La educación escolar debe prever las situaciones problemáticas que todo ciudadano y ciudadana tiene que aprender a administrar y solucionar. En este caso concreto, pues, nos referimos a los problemas derivados del uso de una religión en favor de elementos políticos.

Así, en el currículum también se asegura que si queremos una mayor cohesión social y una actitud responsable y participativa del alumnado con la comunidad escolar y el ámbito local es necesario, entre otras, la concienciación de la pertenencia social y comunitaria, el conocimiento de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática y el de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales, el funcionamiento participativo de la institución escolar, el trabajo en equipo, el uso del diálogo en la resolución de conflictos, el planteamiento crítico de los hábitos de consumo de los estilos de vida y el desarrollo de proyectos en común.

4.2.1 | Competencias básicas

Para planificar nuestra propuesta vamos a desglosar aquellos elementos esenciales de las dos competencias básicas que vamos a desarrollar posteriormente en los contenidos, la propuesta y la metodología, y que fueron desarrolladas en el decreto 143/2007. Nos referimos a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, y la competencia social y ciudadana.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Esta competencia moviliza los saberes escolares que han de permitir al alumnado comprender la sociedad y el mundo en que se desarrolla. Hace que este supere la simple acumulación de informaciones para interpretar y apropiarse de los conocimientos sobre los hechos y los procesos, para predecir consecuencias y dirigir reflexivamente las acciones para la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, las de las demás personas y las del resto de los seres vivos. En definitiva, actualiza el conjunto de competencias para hacer un uso responsable de los recursos naturales, cuidar el medio ambiente, hacer un consumo racional y responsable y proteger la salud individual y colectiva como elementos clave de la calidad de vida de las personas.

Para ello, hay que interpretar la realidad y aplicar conceptos y principios propios de los diferentes campos del saber que den sentido a los fenómenos cotidianos, la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan las actividades humanas y la vida en general, tanto a nivel global como a nivel local. Finalmente, también hay que tener en cuenta la habilidad para interactuar en el entorno más próximo: moverse en él y resolver problemas en que intervengan los objetos y su posición.

El conocimiento y la interacción con el mundo físico es una competencia interdisciplinaria en tanto que implica habilidades para desarrollarse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de saber que están involucrados. También lleva implícito ser consciente de la influencia que tiene la presencia de las personas en el espacio, de su asentamiento, de las modificaciones que introducen y los paisajes resultantes, así como la importancia de que todos los seres humanos se beneficien del desarrollo y que éste debe procurar la conservación de los recursos y la diversidad natural y mantener la solidaridad global e intergeneracional.

- Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Si bien esta competencia mantiene vínculos

más estrechos con las materias de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía, moviliza recursos de otras materias del currículo.

Entre las habilidades que tienen relación con esta competencia destacan: conocerse y valorarse; saber comunicarse en distintos contextos; expresar las propias ideas y escuchar las ajenas; Fue capaz de ponerse en lugar de otro; tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria; valorar las diferencias y reconocer la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres, y practicar el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito individual como en el social.

Favorece también la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar de forma global y crítica, así como hacer razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.

Significa al mismo tiempo entender los rasgos de las sociedades actuales, la creciente pluralidad y el carácter evolutivo, además de demostrar interés y comprensión por la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad donde se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local.

También forman parte de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses intervienen en la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad.

La vertiente ciudadana de esta competencia implica el ejercicio de la ciudadanía activa e integradora que exige el conocimiento y la comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticos, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con atención particular a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en el Estatuto de autonomía de Cataluña,

así como su aplicación por parte de diversas instituciones, y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleva disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones, y el control y autorregulación.

Todo esto, pues, lo aplicaremos a partir de los contenidos que también se desglosan en el currículum. Proponiendo elementos concretos para trabajar el mundo árabe y una metodología. No hemos querido solo poner titulares y por ello hemos puesto algunos posibles ejemplos, esto no debe limitar la concepción de la propuesta, sino que debe dar más herramientas para comprender a que nos referimos. Por ejemplo podríamos decir solo que nuestra metodología ha de ser el diálogo, pero creemos que la propuesta de algunos elementos que pueden suscitar diálogo enriquece, que no limita, la propuesta.

4.2.2 | Contenidos

En el siguiente cuadro (Tabla 1) vamos a presentar una selección de los contenidos que establece el currículum de la ESO de Cataluña para el cuarto curso, y que se trabajarán en nuestra propuesta.

Tabla 1

Selección del currículum de cuarto de la ESO

| CURRÍCULUM CUARTO CURSO CIENCIAS SOCIALES | | |
|--|--|---|
| Las raíces del mundo contemporáneo | Grandes conflictos del siglo XX | El mundo de hoy |
| <ul style="list-style-type: none"> • Localización geográfica de la expansión imperialista. Identificación de las relaciones de causa y efecto entre el imperialismo y la consolidación del capitalismo. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso de descolonización y de sus consecuencias. Valoración argumentada de la repercusión del imperialismo en la actual configuración del mundo, analizando algún caso del continente africano. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso de construcción de la Unión Europea hasta la actualidad y, en especial, de la integración de España, así como del papel de Cataluña dentro del marco europeo. • Reconocimiento de las |

Fuente: Generalitat de Cataluña

Tabla 1
Continuación

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis del proceso de reconstrucción del orden político y económico después de los conflictos bélicos. Valoración de las intervenciones de los organismos internacionales, como la ONU, en materia de política mundial y de su vigencia. Caracterización de los modelos socioeconómicos de posguerra. • Valoración de los cambios y rupturas en las formas y funciones del arte, por medio del análisis de la obra de algunos artistas representativos. | <p>consecuencias de la globalización y localización de los nuevos centros de poder. Argumentación crítica del sistema económico actual con relación a la sostenibilidad y planteamiento de alternativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los focos de conflicto en el mundo actual, relacionando sus causas con factores históricos. Valoración del diálogo y de la cooperación como formas pacíficas de resolución de conflictos. Valoración de la función de la memoria histórica en la construcción del futuro. |
|--|--|--|

Fuente: Generalitat de Catalunya

Como se puede comprobar estos elementos pueden tener relación directa con los países árabes, y más allá de nuestra propia propuesta, se pueden trabajar durante todo el curso, ya que en el fondo estamos hablando de contenidos transversales en toda la asignatura de Ciencias Sociales de cuarto de la ESO.

4.2.3 | Temporización

A continuación detallamos los contenidos de nuestra propuesta temporalizados por trimestres (ver Tabla 2). En principio la intención es que se puedan realizar dos sesiones monográficas con estas cuestiones cada trimestre, pero también pueden ser introducidos en los correspondientes temas de la asignatura, ya que no se alteran los

mismos, sino que se proponen contenidos para trabajar elementos que puedan ayudar a comprender en el tercer trimestre las diferencias existentes cuando se habla de terrorismo con cualquier otro aspecto cultural.

Tabla 2

Temporalización de la propuesta

| TEMPORIZACIÓN DE LA PROPUESTA | | |
|--|--|--|
| PRIMER TRIMESTRE | SEGUNDO TRIMESTRE | TERCER TRIMESTRE |
| Las raíces del mundo contemporáneo | Grandes conflictos del siglo XX | El mundo de hoy |
| Antes de entrar, propiamente en materia, deberíamos tener conocer que sabe el alumnado, es decir, haber hecho una evaluación inicial de conocimientos previos para así hacer una visión global de la realidad que nos encontraremos en esta asignatura. Por ello creemos que será importante conocer el vocabulario esencial relacionado con los países árabes para así poder comprender no sólo los efectos de la intervención de occidente sobre ellos, sino también sus propias mutaciones y la aparición del terrorismo justificado des de un teórico islamismo. Deberemos conocer no sólo los agentes, sino, también, su cultura y su lenguaje. | En este caso proponemos el estudio del Sáhara Occidental. Con este podemos llegar a comprender hasta qué punto las realidades pueden ser complejas. ¿A quiénes ha apoyado occidente? ¿Quiénes defienden los derechos humanos y la democracia? Por otro lado, en referencia al siguiente contenido basamos nuestra propuesta en el complejo Oriente Próximo. En éste se han dado gran parte de las intervenciones occidentales. ¿A quiénes han ayudado las instituciones occidentales? ¿Por qué ahora son enemigos? ¿Eran antes terroristas? En occidente tenemos muchos referentes culturales y artísticos. Conocemos artistas y obras de los países de la Europa Central y el Mediterráneo norte. Al mismo tiempo tenemos poco conocimiento de artistas latinoamericanos y casi nada del mundo árabe. Conocer el arte | Al margen de la importancia que tiene que nuestro país haya ingresado en la Unión Europea, es interesante que analicemos otros procesos de incorporación, para entender cómo la práctica puede chocar con la teoría. Debates como el ingreso de un país laico como Turquía en la Unión, son un claro ejemplo del choque entre occidente y oriente. Cuando se explica el sistema capitalista se debe tener muy presente la realidad de los países que forman parte de la explotación de los recursos. En este caso nos referimos a dar importancia a la realidad social y política existente en los países que se han convertido en campos de batallas por el control, por ejemplo, del crudo. Es de allí de donde surgen la mayoría de corrientes violentas relacionadas con el islamismo. Un hecho que no es causal y del cual occidente no es ajeno. Por último se debería hacer |

Fuente propia

Tabla 2
Continuación

| | | |
|--|--|---|
| | contemporáneo de estos países puede ayudar a comprender la pluralidad de estas sociedades. El Líbano o Egipto son dos países con reconocidos artistas que tienen influencia en todos los países del mundo árabe. Si queremos conocer y comprender su realidad política o social, inevitablemente se debe conocer, también, aquella cultura secular y laica, que no por ser menos conocida es menos importante. | una reflexión general sobre el terrorismo de raíz islamista. ¿Quiénes son? ¿Qué objetivos persiguen? Y sobre todo ¿Qué papel juega la sociedad árabe? ¿Quiénes son las principales víctimas de ellos? ¿De dónde provienen las condenas? |
|--|--|---|

Fuente propia

Una vez visto se observa cómo es posible trabajarlo dentro de los temas programados de la asignatura, aunque por lo que se refiere al tercer trimestre y acerca de la relación entre terrorismo e islamismo es preferible trabajarlo en sesión monográfica.

4.2.4 | Metodología

En todo momento nos queremos centrar en el diálogo, el debate y la obtención de nuevos referentes que puedan ser un contrapeso científico a los medios de comunicación. La sesión inicial puede realizarse a través de textos básicos de Dolors Bramon sobre el Islam y sus manipulaciones, o bien con el visionado de la entrevista que le hicieron en el programa *Savis* (TV3, 2014). Con esto se podrá tener una visión general del vocabulario que hace referencia con el mundo árabe, y sobre todo las diferencias existentes entre islámico e islamista y a romper tópicos que hacen referencia a aspectos como el uso del velo. Sus textos y entrevistas tienen una clara misión pedagógica, lo que hace que sea un material adecuado para cuarto de la ESO. Su visión puede generar debate tanto en el alumnado musulmán que tenga referencias

diferentes sobre el Islam, como para que el alumnado no musulmán matice los aspectos más polémicos que se relacionan con esa cultura.

Para trabajar el colonialismo en el segundo trimestre, se puede hacer mediante el visionado de un documental sobre el Sáhara Occidental para introducir los procesos de colonización y descolonización. Por su pluralidad de opiniones es destacable *Hijos de las nubes: la última colonia* (Longoria, 2012), su visionado, acompañado de un debate sobre el papel de occidente en África, puede ayudar a desmitificar la idea de buenos y malos, de democráticos y fundamentalistas religiosos.

Para estudiar el próximo Oriente puede ser interesante realizar una buena síntesis de textos de Josep Fontana o Antoni Segura, dos historiadores que han estudiado ampliamente las relaciones cruzadas en próximo oriente por parte de occidente y el Islam. Con ellos podremos comprender los orígenes del terrorismo y porqué goza, hoy, en la zona, de tanto poder económico. Su lectura y análisis puede ser interesante, ya que a diferencia de otros materiales son estudios científicos. El uso de este tipo de fuentes es también un elemento que se debe trabajar en Ciencias Sociales, con lo cual no supone una modificación del currículum. Además, los mismos deberán ayudar a dar respuestas a las preguntas que hemos destacado en los contenidos.

Durante el segundo trimestre, si es que el arte del siglo XX lo estudian en el mismo, ya que esto depende de los centros y del mismo profesorado, sería interesante introducir artistas de los países árabes como la escritora libia Joumana Haddad, el egipcio Naghib Marfuz o el pintor egipcio Mohamed Owais, el argelino Khaled Ben Alimane o el saharauí Fadili Yeslem; todos ellos han descrito sus sociedades contemporáneas, de la misma manera que ilustramos la revolución francesa con *La libertad guiando al pueblo* de Delacroix, necesitamos referentes orientales. Sino, solo nos quedaremos con la visión militar o política.

Europa se considera galante de la democracia, los derechos humanos o la laicidad. Con ello, puede ser un ejercicio muy interesante contrastar la teoría de la Unión con debates y declaraciones reales sobre el debate que se abrió sobre si Turquía debía o no debía ingresar en la Unión Europea. Debatir esto permitirá al alumnado poder tener una visión matizada sobre las creencias que envuelven los sistemas políticos a los que pertenecemos y su realidad. Además que trabajará con fuentes periodísticas, las cuales también deben aprender a manejar.

Nuevamente debemos priorizar tener referentes diferentes a los occidentales, para así, poder comparar. Contar con la presencia en el aula de una testimonio como la afgana Nadia Ghulam en la que explica su situación sufrida con los talibanes y con ello conocer

quiénes son, qué defienden y cómo se han hecho fuertes económicamente hablando, puede ser una metodología para trabajar el tema del terrorismo en el aula. A parte de Nadia hay más personas que realizan charlas en los institutos, como la iraníana Nazanin Armanian.

En paralelo sería interesante hacer un ejercicio de comparación como colofón final en el que se busque en la prensa las relaciones de condena de un atentado realizado en occidente por parte del terrorismo de raíz islamista en comparación a las de un atentado en un país árabe contra población musulmana. De esta manera se podrá profundizar mediante la comparación en el conocimiento que el alumnado tiene a partir de los medios de comunicación (ver que dicen los ulemas de la mezquita de Al-Azhar¹⁰ sobre los atentados de París o que dicen los líderes europeos de los atentados en Nigeria, por ejemplo).

4.3 | Recursos

Los recursos deben ayudar a consolidar los aspectos teóricos, pero al mismo tiempo deben ser un complemento esencial en las aulas para comprender los contenidos de la misma. Son, en cualquier caso, la base que nos permite elaborar la propuesta y sobre los cuales descansa la metodología de la misma. Por ello será necesario abastecernos de recursos distintos, beber de fuentes distintas, que permitan ahondar en la convicción propuesta en los objetivos, en la invitación a la reflexión y la lectura crítica del mundo que nos rodea. Solo dotándonos de recursos será posible andar ese camino, y es necesario tener en cuenta que no se trata de un cajón de sastre, con cantidad de cosas, algunas fútiles y otras absolutamente necesarias.

En este punto se detallan el tipo de recursos que se pueden utilizar, detallamos aquellos que hemos puesto como ejemplo en los contenidos y la metodología, pero ampliamos, ya que nuestra propuesta no tiene una única solución, y puede que haya profesores que prefieran trabajar el conflicto palestino, en vez del saharauí, sin que esto altere el sentido de la propuesta. Es importante que los recursos sean de distintos tipos, ya que el alumnado debe familiarizarse con todos ellos y saberlos utilizar en sus contextos y desde sus potencialidades. Además, esto ayuda a generar una propuesta significativa, que no excluye por la capacidad en la utilización de un tipo u otro de recurso por parte

¹⁰ A diferencia de la religión católica, los musulmanes no tienen ninguna institución comparable al Vaticano, aun así, la Mezquita caiota de Al-Azhar es un referente para gran parte del mundo musulmán, sus posicionamientos teológicos y políticos generan una influencia que es lo más parecido al papado que puede existir en el mundo islámico. No obstante debemos tener presente que sus opiniones, en ningún caso, tienen el rango de las que pueden tener las encíclicas papales, por poner un ejemplo.

del alumnado, sino que permite que cada cual pueda reflexionar desde donde se pueda desenvolver mejor, utilizando aquellos recursos a los que sabe que va a poder sacar más partido.

- Audiovisuales:

Existen documentales como *Hijos de las Nubes: la última colonia* (Longoria, 2012) o *Gdeim Izik: el campamento de la resistencia saharauí* (Güell, 2011), por ejemplo, que nos pueden ayudar a entender un conflicto donde las teóricas reglas del juego entre democracia/occidente versus islamismo/oriente, claramente se desmontan. No los proponemos para que los demos como único argumento bueno, sino para poner ejemplos de la metodología que explicábamos antes: recursos que nos hagan pensar, replantearnos las cosas, y esto son, sólo, dos ejemplos.

Por otro lado existen una gran cantidad de películas que retratan la realidad de uno de los países esenciales para comprender la geopolítica en oriente próximo, como es el caso de Palestina e Israel, algunos ejemplos son *La sal de este mar* (Jacir, 2008) o *Los limoneros* (Riklis, 2008). También son interesantes las entrevistas realizadas a Dolors Bramon, donde en menos de una hora se puede tener una visión general de aquello que se refiere a los países musulmanes, como la realizada por el programa *Savis* (TV3, 2014).

- Textuales

Existen buenas secciones de internacional con expertos en la materia que escriben en varios medios de comunicación. No debemos olvidar, tampoco, los intereses de los mismos, es decir, conocer que grupos comunicativos están detrás, que otros negocios tienen o que empresas son las principales publicitadas en los mismos, deben ayudarnos a matizar el tratamiento y el espacio que reciben las noticias, también las que tienen que ver con los países árabes. Extrayendo esto, son destacables las secciones de internacional de *El País* o *La Vanguardia*, en España.

En la actualidad, a través de internet tenemos, también, acceso a medios de comunicación que intentan hacer de contrapoder desde oriente como *HispanTV* pagada por el gobierno iraní o *Aljazeera* pagada por Qatar. Ambas tienen secciones en castellano o inglés y el hecho de que estos dos países intenten encontrar un hueco comunicativo en occidente también nos puede dar pistas de las disputas entre los mismos. Es decir, los medios de comunicación no sólo son recursos por lo que dicen o no dicen, sino por su propia existencia e intereses.

En paralelo no debemos olvidar medios de comunicación relativamente nuevos, como *Crític*, que no dependen de ningún grupo comunicativo y que dedican parte de sus contenidos a hablar de los países árabes. O bien trabajos de periodistas que han estado en la zona como Gervasio Sánchez que ha colaborado con muchos medios y que en la actualidad sigue vinculado al *Heraldo de Aragón* o Brian Whitaker, el cual fue durante años el corresponsal de *The Guardian* en Oriente Próximo.

Más allá de los recursos textuales periodísticos, destacaremos un par de autores que tienen antologías destacables sobre el mundo actual, y en especial sobre los países árabes, como son Antoni Segura o Josep Fontana. Los cuales nos pueden ofrecer, tanto al profesorado como al alumnado, una base científica para poder comprender aquello que recibimos a través de los medios de comunicación.

- Otros

El interés por parte de entidades, fundaciones o artistas con los países árabes es destacable, por ello si queremos explicar el conflicto sirio, una buena herramienta puede ser la exposición “Siria, la palabra del exilio”. O si necesitamos referentes artísticos del norte de Africa podemos seguir el grupo Residencias de Creación entre Barcelona y Túnez. Es decir, utilizar el arte y las exposiciones para poder hacernos una mejor idea de aquello que debemos estudiar. Además con un alumnado que se encuentra en el último curso de la educación obligatoria.

Contar en el aula con la presencia de personas árabes, ya sean estudiosos de un tema o simplemente, alguien que pueda explicar en primera persona aspectos de la cultura de su país de origen siempre es un estímulo para un estudio significativo. De la misma manera que existe personas como Nadia Ghulam, que explica su historia, la de cuando tenía una edad similar a la del alumnado al que nos dirigimos y que hacen conferencias en institutos.

4.4 | Resultados previstos

Con todo este pretendemos dotar al alumnado y al profesorado de referentes orientales y de herramientas para poder comprender la diferencia existente entre terrorismo de raíz islamista e Islam. Con todo lo que esto conlleva, ya que no es simplemente aceptar que lo uno y lo otro no tienen nada que ver, sino comprender y llegar a conclusiones acerca de ello. Lo que buscamos, por tanto, es poder diferenciar las personas de

supuestos ideales finales. No podemos permitir que en nuestras aulas se hable como se habla en una tertulia televisiva, debemos dotar al alumnado de un vocabulario científico que permita una mayor cohesión social.

El hecho de que una alumna lleve un velo y otro alumno una cruz católica, no debe marcar ninguna barrera social en el aula. Se deben tratar los temas religiosos desde la laicidad y la democracia, sin que tener unas creencias implique, por ejemplo, que se de por hecho que ella es una mujer sumisa y él un hombre que defiende la familia “tradicional”.

Para que exista un diálogo alejado de los tópicos no necesitamos ni dogmatismos ni ideologías concretas, necesitamos, simplemente conocer la realidad, la pluralidad y poderla analizar desde la suficiente distancia, sabiendo que la objetividad máxima es prácticamente imposible de conseguir, pero que con un subjetivismo marcado previamente no conseguiremos que nadie nos escuche o comprenda lo que decimos.

Decíamos, en un principio que nuestra intención era la de hacer una propuesta que pretendiera evitar casos como los sucedidos en Francia, en el que alumnado escolarizado por el sistema francés se sienta interpelado por Daish, es evidente que no depende sólo de la educación, pero creemos que es posible reducir dicha posibilidad si no se ve, aun hoy en día, el alumnado de religión musulmana como un posible islamista. Por poner un ejemplo personal que complementa la situación vivida en el IES Torreforta (Tarragona) y que ya se ha comentado, poco después de los atentados de París, algunos de los mismos alumnos y alumnas pudieron tener un debate muy dispar en las aulas de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) donde contaban con unos debatientes que conocían de lo que hablaban, que sabían qué quería decir islámico y que quería decir islamista. Al mismo tiempo somos conscientes que parte de esta seducción se debe a la situación de crisis económica, y no es casual que Daish encuentre mayor afinidad entre los jóvenes del país europeo con mayor tasa de paro juvenil, como es Bosnia y Herzegovina.

Los resultados que pretendemos alcanzar no son diferentes a los que ya tiene marcados nuestro propio sistema educativo, el cual se basa en la democracia, en el debate y el diálogo para establecer una educación de calidad. Pero en este caso nos hemos querido parar en uno de los puntos flacos que tenemos y es que la educación suele estar circunscrita en un contexto, lo cual es perfecto, pero este contexto no debe eclipsar que no todos y todas vivimos de la misma manera un mismo hecho, y que es necesaria la educación para evitar malos entendidos que en el caso que se produzcan en el aula son, si cabe, más graves.

5 | **Discusión**

Hemos iniciado el trabajo preguntándonos qué sabíamos sobre el terrorismo de raíz islamista y acabamos remarcando la necesidad de conocer todo aquello que se engloba dentro de la realidad de los países árabes, ya que difícilmente podremos analizar el terrorismo sin conocer y diferenciar los aspectos necesarios que nos impidan caer en tópicos que pueden generar falta de entendimiento entre parte del alumnado y el mismo profesorado.

Por todo esto hemos remarcado la importancia del lenguaje. Éste no sólo lo es para las asignaturas de lengua, sino que en las Ciencias Sociales se convierte en un punto esencial si no queremos cometer errores graves de comprensión y de perspectivas. No sólo debemos saber qué es Daish, sino que debemos saber el significado de las palabras que utilizan, ya que son éstas las que nos pueden ayudar a dar validez, o no a sus teorías. De la misma manera que será esto lo que nos permitirá dialogar desde un mismo registro, evitando registros dogmáticos o ideológicos que lo único que consiguen es empobrecer el diálogo y que cada uno se mantenga, de forma inamovible en su misma posición.

Con todo esto, aquello que debemos destacar es que para poder conocer el mundo hoy en día, debemos conocer los elementos que lo configuran. Es evidente que entre ellos existe el del terrorismo de raíz islamista, el cual, se considera un problema grave en el momento en el que hablar del mismo puede generar problemas en el aula. Unos problemas que en caso que se deban en la defensa del uso de la violencia, obviamente, se deben erradicar, pero que no debemos olvidar que Occidente no es el bueno y Oriente el malo, sino que debemos contextualizar toda nuestra realidad.

Por ello, antes de conocer la realidad política, proponemos conocer la realidad social y cultural, saber qué quiere decir ser musulmán y qué no, por qué no podemos hablar de Islam como violento, y qué quiere decir islamista. Sin tener consolidados estos elementos, tenderemos a no entendernos. Paralelamente también hemos querido priorizar tener referentes de origen árabe, no puede ser que los únicos nombres que nos salgan cuando hablemos de musulmanes famosos sean terroristas, porqué, entonces, la unión entre ambos conceptos, será muy difícil de superar.

Con todo ello será cuando podamos comenzar a analizar y comprender un elemento clave en el mundo actual: el terrorismo de raíz islamista. El cual afecta, principalmente

a los musulmanes, no sólo porque la mayoría de sus víctimas son ellos, sino por los problemas de cohesión social que se pueden desprender en occidente por esta misma razón.

No obstante no debemos olvidar que en cualquier caso ésta es una propuesta, que puede tener muchísimas modificaciones. Hemos querido poner ejemplos concretos, lejos de para reducir su aplicación, para poder ejemplificar que desde las aulas tenemos la capacidad y las herramientas para poder aplicar propuestas similares hoy mismo. Y para así, al mismo tiempo, poder coger cualquier elemento para transformarlo de forma extraordinaria como respuesta delante de cualquier ataque terrorista que pueda sufrir occidente y su respectiva repercusión mediática y posible victimización de un colectivo.

No nos debe sorprender que para explicar el terrorismo nuestra propuesta tenga poco de teorización del mismo, ya que en este caso, aquello que pretendemos es separar el terror, la violencia, de las personas musulmanas que conviven en nuestras aulas. Nuestra intención, pues, es la de conocer su cultura para poderla confrontar con el terrorismo, conociendo ambos elementos podremos comprender que hablamos de dos cosas dispares y diferentes.

Tampoco nos debemos olvidar que los países árabes y sus poblaciones no son un monolito único, ni que todas las personas musulmanas tienen una misma visión del mundo. A parte de las diferentes ramas existentes en el Islam, la suní y la chiita como las dos mayoritarias, cada individuo puede llegar a conclusiones dispares. Las corrientes más progresistas del Islam hoy en día no ocupan espacios mediáticos ni en los países árabes ni en occidente, pero esto no quiere decir que no existan. Y son importantes no solo porque existen, sino porque además, normalmente suelen ser personas ligadas al mundo universitario y de las Ciencias Sociales, lo que nos deben de situar en un paradigma más amplio del que tenemos generalmente.

La teoría de la alterculturalidad nos sitúa en un mundo dual (oriente y occidente) que tiene múltiples réplicas a pequeña escala (en cada país, en cada ciudad, en cada aula...) de tal manera que la educación debe situarse en un paradigma que supere el ver los unos o los otros a partir de su cultura. No debemos dejar apartado de la memoria que la Mediterránea ha sido históricamente una mar de intercambios y de interculturalidad, un aspecto que no debemos abandonar.

En todo momento también hemos querido dejar clara la importancia de que la propuesta se haga para cuarto de la ESO, es en este curso cuando se consolidan, desde las Ciencias Sociales los cimientos del mundo contemporáneo que estamos viviendo.

Nos encontramos en un mundo complejo socialmente y políticamente y por ello desde las aulas se deben poner las herramientas necesarias para no replicar discursos u opiniones basadas en el desconocimiento. Cuarto de la ESO, además puede ser la última oportunidad desde los centros escolares para acabar de cimentar dichos elementos. No obstante, y esto lo veremos en el último punto, no podemos pretender que esto se consiga en un solo curso y en un solo apartado de una asignatura.

Nuestra intención ha sido la de argumentar la necesidad de conocer y saber no solo el conflicto en sí, sino también todo aquello que envuelve al mismo, ya que un mal conocimiento del contexto puede llegar a generar situaciones de falta de cohesión social. Al mismo tiempo, también hemos marcado la necesidad de contar con referentes de todas las latitudes, estamos demasiado acostumbrados a trabajar en nuestras universidades con una idea de universal basada en el eurocentrismo mutado en occidentalcentrismo. Donde damos por universal aquello que sucede en nuestros países o aquellos que están en nuestro mismo entorno económico, político y social. A nadie se le escapa que conocemos mucho mejor lo que sucede en Alemania o EUA, que no lo que sucede en Argelia o Marruecos, dos países que tenemos justo a nuestro lado.

Las aulas de secundaria no deben de reproducir los mismos esquemas sociales y culturales en relación con todo lo que tiene que ver con el mundo islámico, ya que de ser así nos podemos encontrar con problemas que incluso puedan ir más allá de la cohesión social y que pueda llevar a una especie de choque cultural irreconciliable, donde los unos y los otros nos repleguemos en nosotros mismos. Por ello, en un momento en el que occidente tiene miedo del terrorismo de raíz islamista debemos de tener las suficientes herramientas para que no sea un miedo al Islam, a sus creyentes o a su entorno cultural. Y por ello es necesario que la educación de una respuesta rápida y contundente.

6 | Conclusiones

Una vez llegados al final de este trabajo nos debemos preguntar si hemos conseguido dar respuesta a los objetivos que nos marcábamos, por eso, antes de hacer una valoración general de la propuesta, nos detendremos a analizar hasta qué punto hemos podido alcanzar los objetivos que nos marcábamos.

Por un lado hemos señalado algunos conflictos y zonas como elementos paradigmáticos que nos pueden ayudar a comprender la complejidad y las diferencias existentes en los países árabes. Por ello, creemos que en nuestra propuesta se ofrecen herramientas para que el alumnado pueda analizar y definir los conflictos que tienen que ver con el mundo árabe.

Antes de esto, pero, hemos querido remarcar la importancia de las palabras y los tópicos. Por ello hemos propuesto elementos que pueden ayudar a que en las aulas no se entre en el simplismo que a veces encontramos en los medios de comunicación o en una división dual entre occidente y oriente, como si no existieran matices en una generalización así de compleja. Para ello, no sólo hemos introducido elementos del lenguaje, sino que hemos buscado referentes árabes que pudieran ayudar a cambiar una visión unidireccional.

Dando herramientas y referentes creemos que se puede llegar a crear un clima de diálogo y pluralidad. Generalmente los conflictos y el mal entendimiento surgen desde el desconocimiento. Con el mismo, pues, intentamos corregir un diálogo de baja calidad entre el alumnado y el profesorado que no tiene suficientes herramientas para analizar la compleja situación del mundo árabe.

Nuestra propuesta de intervención pretende ser una respuesta al clima de dualidad existente entre oriente y occidente en favor del diálogo, donde no hay un enfrentamiento, sino una educación en valores. Lejos de teorizar sobre la educación en valores, hemos hecho una propuesta que creemos que favorece la misma sin necesidad de hablar de la misma, ya que la mejor respuesta a los recelos que puedan existir debe ser el conocimiento.

7 | Limitaciones y prospectiva

Lo primero que debemos destacar es que este estudio se ha basado en llenar de contenido solo una parte de un curso. En tanto que aquello que nos proponemos es cambiar toda una concepción, parece evidente que las limitaciones no son pocas y que en todo caso tenemos una prospectiva que debe ir mucho más allá. Nos referimos a que no sólo nos podemos limitar a las Ciencias Sociales de cuarto de la ESO, sino que debemos cimentar los elementos antes y acabarlos de construir, incluso en Bachillerato.

Tampoco consideramos que éste sea un tema que se deba tratar sólo en las Ciencias Sociales; de hecho hemos remarcado como un punto esencial el lenguaje y por ello consideramos que debe ser una propuesta global de centro e incluso de sistema educativo. Para hablar correctamente necesitamos conocer las palabras, su significado, pero también como y cuando utilizarlas, motivo por el cual evitar caer en tópicos se debe trabajar en otras asignaturas. Sin ir más lejos en filosofía hay un excelente campo para poder complementar elementos que en este trabajo hemos considerado esenciales, como puede ser el pensamiento árabe.

Al principio decíamos que cogíamos el guante lanzado por Tahar Ben Jelloun y que defendía aquello que ya han situado otros arabistas progresistas: la necesidad de un sistema educativo a nivel europeo que incluya esta variable. Como línea de investigación parece inacabable, pero no cabe duda que si queremos una Europa que se base en el diálogo, la democracia, la pluralidad y la interculturalidad necesitamos de un planteamiento global a nivel cultural y educativo. No cabe duda que la Unión Europea tiene límites extremadamente marcados en todo aquello que no se refiera a la economía neoliberal, pero difícilmente cada estado podrá dar respuesta, por si solo a una realidad global como es el terrorismo de raíz islamista, y de como éste no puede ser sinónimo de choque social.

Con todos estos elementos, pues, se nos marcan dos grandes futuras líneas a trabajar con todas sus derivadas: enfocar de forma transversal la realidad de los países árabes; y de forma global en todo el sistema educativo europeo.

8 | Bibliografía

- ARKOUN, M. (1992) *El pensamiento árabe*. Barcelona. Paidós.
- BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona. Paidós
- BEN JELLOUN, T. (2011) *La primavera árabe*. Madrid. Alianza Editorial.
- BEN JELLOUN, T. (2015) *El islam que da miedo*. Madrid. Alianza Editorial.
- BERNABÉ, M. (diciembre 2012) *La educación en valores vista a través de la legislación educativa espanyola*. “Revista Educativa Hekademos, 12”
- BRAMON, D. (2009) *Ser mujer y musulmana*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- CALLAU, T. (2004) *El Sàhara Occidental. Història i actualitat d'un poble*. Barcelona. Llibres de l'Índex.
- CHOMSKY, N. (2012) *Cómo funciona el mundo. Conversaciones con David Barsamian*. Madrid. Clave Intelectual.
- DELGADO, M. (2003) *¿Quién puede ser inmigrante en la Ciudad?*. Donostia. Gakoa.
- FONTANA, J. (2013) *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona. Ediciones Pasado y Presente.
- FORNIÈS, D. (21 agost 2014) Deu claus sobre la irrupció d'Estat Islàmic i els kurds de Iraq i Síria. “Crític”
- FORNIÈS, D. (28 febrero 2015) Deu coses que cal saber sobre Boko Haram. “Crític”
- GARCIA, R. Y SALES, A. (1998) *Educación en actitudes interculturales: programa pedagógico para desarrollar actitudes hacia las personas de cultura árabe en Educación Primaria*. “Pedagogía Social, 2”
- HADDAD, J. (2011) *Yo maté a Sherezade*. Barcelona. Debate.
- LEWIS, B. (1990) *El lenguaje político del islam*. Madrid. Taurus.
- MARTIN MUÑOZ, G. (Ed) (1993) *Democracia y derechos humanos en el mundo árabe*. Madrid. Ediciones ICMA.

- MONTOTO, J. (2012) *Gihadisme. L'amenaça de l'islamisme radical a Catalunya*. Barcelona. Angle Editorial.
- RODRÍGUEZ, O. (2012) *Yo muero hoy. Las revueltas en el mundo árabe*. Barcelona. Debate.
- SEGURA, A. (2013) *Estados Unidos, el Islam y el nuevo orden mundial*. Madrid. Alianza Editorial.
- VYGOTSKY, L. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid. Piadós.
- WHITAKER, B. (2012) *¿Qué sucede en oriente próximo? Los retos y las oportunidades del mundo árabe en medio de una época de grandes cambios*. Madrid. Aguilar.
- WIEVIORKA, M. (1992) *El espacio del racismo*. Barcelona. Piadós.